DOCUMENT RESUME

ED 187 151 FL 011 434

AUTHOR	Herzlich, Rivka
TITLE	Evaluation d'un aspect du micro-enseignement dans la formation des professeurs de langues etrangeres (The Evaluation of One Aspect of Micro-Teaching in the Formation of Foreign Language Teachers). CILA Bulletin, Number 30.
INSTITUTION	Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE	79
NOTE	19p.
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Evaluation Methods; Higher Education; Language Research; *Language Teachers; *Microteaching; Preservice Teacher Education; *Second Language Instruction; *Second Language Learning; *Student Teachers; Teaching Methods; Training Methods
IDENTIFIERS	Israel

ABSTRACT

This study evaluates the micro-teaching program in use at Universite Bar-Ilan in Israel. Two factors influence this study: (1) the psycho-pedagogical factor, that is, a search for the best procedures for the practical formation of language teachers; and (2) the didactic factor, that is, ways to give the future teachers experience in choosing discussion topics, formulating questions, and guiding class discussions among high school foreign language students. The student teachers were divided into three groups of equal size. Groups A and B engaged in micro-teaching consisting of six lessons. Group A worked with secondary school students and Group B worked with other student teachers. Group C engaged in the traditional class observation procedure and in practice teaching under the guidance of an advisor. Each student teacher in the three groups prepared and presented class discussions in the foreign language. Four variables were evaluated at the beginning and the end of the study: (1) facility in asking questions, (2) the number of student answers, (3) the length of student answers, and (4) the duration in minutes of the class discussion. Comparison of the results obtained by the different groups led to the conclusion that micro-teaching with a small group of students is superior to the other two methods. In addition to positive results in the four criteria listed above, it gives better results in the psycho-pedagogical domain. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

CILA Bulletin, No. 30.

ED187151

FL011434

Evaluation d'un aspect du micro-enseignement dans la formation des professeurs de langues étrangères.

Les méthodes modernes d'enseignement des langues étrangères, qui se réclament des travaux de la linguistique contemporaine pour justifier leurs fondements théoriques, visent le plus souvent à une initiation pratique à la langue parlée.

Si le premier souci du professeur de langues étrangères sera de mettre en place le dispositif de la langue parlée, afin de solliciter les appétences cognitives et affectives de l'élève, ce facteur devra être pris en considération dans la formation méthodologique de l'enseignant. Un grand effort de renouvellement a été fait dans ce sens dans la formation des professeurs de langues. Parallèlement, la prise de conscience qu'une langue n'est plus un objet d'étude réservé au spécialiste mais aussi une pratique sociale, met en jeu des interactions puissantes entre enseignés et enseignants.

Ce mode d'approche a eu des répercussions profondes sur la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes en accordant une place d'importance croissante à la psycho-pédagogie et aux psycho-techniques nouvelles telle que la pratique du micro – enseignement.

A l'Université Bar-Ilan, les formateurs des futurs professeurs dans toutes les disciplines s'interrogent au sujet de la formation pratique des élèves – maîtres. La formule la plus commune reste l'observation de classe traditionelle accompagnée d'explications par le professeur – modèle, de leçons partielles ou entières données par les stagiaires et de discussions concernant ces leçons. Ces travaux pratiques encouragent l'imitation du professeur – modèle (model the master – teacher) et ce n'est qu'avec l'introduction du micro – enseignement que nous nous sommes rapprochés de la maîtrise du modèle d'enseignement (master the teaching model).

Si nous admettons que l'enseignement d'une langue n'est pas uniquement réservé au spécialiste de la langue mais doit être intégré à un processus pédagogique et enseigné en tant que pratique sociale, représentative d'un mode original de pensée et de vie, il est évident que nous avons voulu rechercher les meilleurs procédés de formation pratique des professeurs.

Dans notre Université, nous nous servons depuis plusieurs années du micro – enseignement dans le cadre de la formation psycho – pédagogique des professeurs de français et d'anglais. Ce cours a lieu dans l'année qui précède le cours de méthodologie propre et

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Marianne Kedar
Editor, CILA

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

met l'accent sur les aspects comportementaux de l'acte pédagogique, tout en lui laissant une marge de non – directivité assez large qui permet à chaque stagiaire de se mouvoir dans un cadre d'apprentissage et d'essai souple et flexible. Pour nous, le but du micro – enseignement n'est pas la modification du comportement des professeurs en soi mais une méthode de perfectionnement qui permet au futur maître d'acquérir un certain nombre d'aptitudes nouvelles et de considérer son comportement pédagogique comme sujet à toutes sortes de changements résultant de sa propre volonté de modification.

Il est vrai que nous nous plaçons dans une perspective interactionniste qui s'inspire en partie de la psychologie sociale. Elle nous a appris que dans un ensemble de comportements d'apprentissage, ce n'est plus «enseigner» et «apprendre» qui sont significatifs mais l'interaction complexe et dynamique des deux processus.

L'objet de la recherche:

Nous avons été amenés à cette étude par deux facteurs:

1) le facteur psycho – pédagogique, c.à.d. la recherche des meilleurs procédés de formation pratique des professeurs de langues vivantes et la volonté de comparer trois adaptations, comme suit:

a) dans le cadre du micro – enseignement, nous nous servons de groupes – classes (six à huit élèves de lycée) que nous faisons venir d'établissements scolaires de la région. Ceci pose des casse – têtes administratifs incessants à l'Université: les élèves doivent être accompagnés à l'aller et au retour, des taxis commandés pour le transport. La prise en charge de frais de transport assez élevés s'oppose aux mesures d'économie de l'administration. En plus, nous nous heurtons souvent au manque d'enthousiasme des directeurs de lycée à libérer leurs élèves pendant deux ou trois heures d'affilée. Les résultats obtenus justifient – ils ces complications et ces frais élevés? Cette question qui intéresse tous les formateurs de professeurs et l'administration de l'Université, a provoqué notre recherche . . .

b) l'emploi de co – stagiaires dans le rôle de micro – classe, c.à.d. la simulation qui évite les transports d'élèves mais demande aussi des investissements financiers assez importants, installation spéciale de salles munies de magnétoscopes et mises à la disposition des stagiaires, techniciens etc. . .

c) l'observation de classe traditionelle, à laquelle certains formateurs sont revenus, incertains des résultats du micro – enseignement. Les stagiaires assistent à des classes de langues vivantes dans un établissement scolaire et donnent des parties de leçons et des leçons entières avec l'assistance et sous le contrôle d'un conseiller pédagogique.

2) le facteur didactique des langues vivantes:

Nous formons des professeurs de langues vivantes enseignant à des élèves de tous les âges et de niveaux différents. L'un des problèmes les plus épineux auquel se heurtent nos stagiaires est le décalage entre l'âge linguistique et l'âge réel de nos élèves. Un adolescent de seize ans qui apprend le français depuis trois ans ou l'anglais depuis six ans, est poussé par un désir d'expression personnelle d'un niveau intellectuel plus élevé que ne le permet son acquis linguistique. Pour lui, la substance du message est aussi importante que sa forme et nous savons bien que la «déscolarisation» de l'apprentissage permet un meilleur contact humain entre enseignant et enseigné.

Il nous semble donc très important que le stagiaire apprenne à choisir, pour des élèves de niveau plus avancé, des thèmes de débat ou de discussion en fonction, d'une part, des intérêts et de l'âge des élèves, et de l'autre, de leurs connaissances linguistiques et essaye ainsi de pallier le décalage entre la pensée et la forme verbale que les élèves se voient obligés d'employer.

Afin de permettre aux élèves d'acquérir une plus grande liberté d'expression et de traduire plus finement leur pensée personnelle, le stagiaire doit être à même de poser des questions de niveau intellectuel élevé dans une langue simple et compréhensible. Savoir poser des questions est, nous semble-t-il, l'aptitude la plus importante à acquérir. C'est un art difficile, spécialement dans l'enseignement des langues. Aussi avons-nous décidé d'étudier les stratégies pédagogiques suivantes ainsi que l'évaluation des stagiaires dans la pratique de ces aptitudes, avant et après leur formation:

a) la facilité des stagiaires à interroger et à savoir enchaîner les questions (fluency in asking questions).

b) dans l'enseignement des langues vivantes, l'expression orale de l'élève occupe une place privilégiée et la langue est avant tout enseignée comme moyen de communication. Par conséquent, l'analyse de l'évaluation et du nombre de réponses des élèves est signi-

ficative et répond à l'aptitude du stagiaire à poser des questions d'ordre cognitif inférieur (questions de mémorisation, de compréhension et d'application).

c) l'analyse de l'évaluation et du nombre de réponses longues des élèves répond à l'aptitude à poser des questions d'ordre cognitif supérieur (questions d'analyse, de synthèse et d'évaluation).

d) l'analyse de l'évaluation et du nombre total de minutes de discussion avec les stagiaires répond à l'aptitude du stagiaire à motiver l'élève à faire un usage plus autonome et subjectif de la langue étrangère et à assigner une place plus importante aux mécanismes intellectuels de l'expression.

La méthode de recherche:

L'expérience a été préparée au cours de l'année scolaire 1975/76 et a eu lieu au cours du premier semestre de l'année universitaire 1976/77, pendant quatre mois, dans divers lycées et au studio de télévision en circuit fermé de l'Université Bar-Ilan. Elle est essentiellement expérimentale. Les élèves-maîtres, que nous appellerons «les stagiaires» étaient des étudiants de troisième année des sections de langues et de deuxième année de l'Institut Pédagogique chargé de leur formation professionnelle. Ils étaient au nombre de 31, dont 27 femmes et 4 hommes. Aucun stagiaire n'a quitté le cours.

Les stagiaires ont été divisés en trois groupes:

Groupe A – 11 stagiaires
Groupe B – 10 stagiaires
Groupe C – 10 stagiaires

La procédure de collection des données:

Avant le début de l'expérience, c.à.d. la formation pratique des stagiaires, nous avons demandé à chacun de se rendre dans un lycée désigné d'avance, de préparer un sujet de discussion basé sur un texte court et/ou un choix de vocabulaire, de distribuer le texte aux élèves, de leur permettre de le lire silencieusement pendant huit minutes environ, et de mener une discussion basée sur le texte ou le vocabulaire remis, pendant douze minutes. Cette discussion a été

enregistrée. Les conseillers pédagogiques – codeurs qui ont participé à l'expérience ont identifié, analysé et évalué les quatre variables dépendantes suivantes:

a) la facilité à poser et à enchaîner les questions
b) la qualité et le nombre de réponses des élèves
c) la qualité et le nombre de réponses longues des élèves
d) la qualité et le nombre de minutes de la discussion avec les élèves (fixée par nous à douze minutes mais souvent plus courte parce que les stagiaires ne savaient plus la soutenir et la continuer).

Pour faciliter les choses, nous raccourcirons les titres des variables sus-mentionnées, dans nos tableaux et nos explications. A la fin de l'expérience, c.à.d. après la période de formation, tous les stagiaires ont à nouveau préparé un sujet de discussion, l'ont donné dans une classe, ont été enregistrés et notés par les mêmes conseillers pédagogiques.

L'évaluation a été faite de la façon suivante pour tout l'échantillon:

Variable a – facilité à poser des questions – Grille de G. Brown[1]
Variable b – nombre de réponses – Grille de D.W. Allen[2]
Variable c – nombre de réponses longues
Variable d – minutes de discussion

Nous avons introduit un changement dans ces grilles: toutes les notes ont été unifiées de 1 à 7. La note 1 est la meilleure. Dans la grille no 1, elle indique que le stagiaire est à même de poser des questions de façon intéressante, sait comment les enchaîner, pose les questions avec facilité, sans hésitation et sait les adapter aux besoins des élèves. La note 7 indique que le stagiaire hésite, répète ses mots, a du mal à formuler les questions, à les enchaîner logiquement, à les adapter aux connaissances linguistiques des élèves et à les motiver à répondre.

1 Brown, G.: *Microteaching*, London, Methuen & Co., London, 1975 (p. 64).
2 Allen, D.W., Ryan, K.A., Bush, R.N.: *Teaching Skills to Secondary School Teachers*, School of Education, Stanford University, 1972 (p. 51).

La période de formation:

Le groupe A (11 stagiaires) a suivi un enseignement composé de six micro-leçons avec élèves. Les stagiaires se sont entraînés à certaines aptitudes pédagogiques au cours des étapes suivantes:

a) le matériel mis à leur disposition consistait en une brochure d'explications théoriques concernant les micro-leçons, que nous leur demandions d'étudier.

b) les stagiaires visionnaient le film explicatif de l'aptitude à enseigner et une micro-leçon modèle au studio de télévision en circuit fermé.

c) le stagiaire préparait et donnait une micro-leçon sur l'aptitude concernée à huit élèves environ (élèves de lycée). La leçon terminée, le stagiaire revoyait la bande vidéo, faisait son auto-critique, écoutait les remarques des co-stagiaires et discutait sa performance avec le conseiller pédagogique qui, avec un collègue-codeur, avait évalué sa micro-leçon. L'auto-évaluation, les résultats de l'évaluation par les co-stagiaires et leurs remarques, parfois une évaluation faite par les élèves et la discussion avec le conseiller pédagogique sont les sources du «feedback» du stagiaire. Ils lui permettent de réajuster son comportement pédagogique et de développer de nouvelles stratégies d'enseignement.

d) une semaine plus tard, le stagiaire donnait une nouvelle micro-leçon sur le même sujet à d'autres élèves de la même classe. La leçon était évaluée de la même façon que la première fois (c).

Le même travail a été effectué pour chacune des aptitudes étudiées et inclues dans notre recherche.

e) le stagiaire donnait une leçon de douze minutes sur un sujet de discussion comme il l'avait fait avant le début de l'expérience dans une classe de lycée. La leçon était évaluée de la même façon qu'au début, par les mêmes conseillers pédagogiques-codeurs.

Le groupe B (10 stagiaires) a suivi au début les mêmes activités pédagogiques que le groupe A, à la différence qu'ils enseignaient la micro-leçon à huit de leurs co-stagiaires, en séances de «peer teaching». L'évaluation était pareille à celle du groupe A.

Après trois mois, nous avons été obligés d'effectuer un changement de programme: les étudiants du groupe B avaient assisté à des séances de micro-enseignement du groupe A (avec élèves). Comme les trois groupes étaient composés de stagiaires qui allaient commencer à enseigner dans des écoles l'année suivante, ils se sentaient

discriminés de ne pouvoir donner de micro-leçons qu'à leurs co-stagiaires et ont insisté pour que nous leur permettions de donner des leçons à des groupes d'élèves. Bien qu'ayant bénéficié de la même formation théorique préalable, ils étaient d'avis que leurs propres leçons étaient artificielles et que l'Université les désavantageait dans leur formation.

Nous avons décidé de leur permettre de donner deux micro-leçons à des groupes d'élèves dans les aptitudes étudiées et avons inclus les résultats dans une sous-recherche. Ainsi s'explique le fait que notre étude, à un moment donné, s'est enrichie de deux autres aspects que nous avons appelés le groupe BA (le groupe B examiné après le micro-enseignement du groupe A (avec élèves) et le groupe BAA (le groupe B examiné après la deuxième micro-leçon par la méthode du groupe A, avec élèves).

Le groupe C (10 stagiaires) a d'abord suivi l'étape théorique des groupes A et B. Puis, pendant deux jours, il a observé des classes de 45 minutes chacune, dans un lycée, et participé à une séance de discussion. Au cours de chaque leçon, les stagiaires ont noté pendant dix minutes le nombre et l'ordre des questions se référant à l'aptitude pédagogique visionnée au cours de l'étape théorique. En plus, ils ont discuté les différents niveaux de questions et la facilité de la part du professeur de classe à poser des questions, avec le professeur lui-même et un conseiller pédagogique, pendant une demi-heure, après avoir assisté aux classes. Ils ont aussi préparé des questions de différents niveaux et ont essayé de les poser à leurs co-stagiaires.

Ils ont donné une leçon de douze minutes après avoir observé six classes de 45 minutes, et après les discussions sus-mentionnées. La leçon a été notée comme pour les groupes A et B. Chaque stagiaire a donné une deuxième leçon de douze minutes quinze jours plus tard, une troisième et souvent une quatrième leçon ainsi qu'une leçon à la fin du stage, comme les autres groupes. En plus, ils étaient libres d'assister à autant de leçons qu'ils le désiraient et de poser des questions à la fin des leçons aux professeurs.

Démarche de la recherche et contrôle des analyses:

Les résultats de l'expérience ont été obtenus à l'aide de six opérations de statistique. Nous n'en présenterons que deux tableaux et quatre représentations graphiques. Toutes les données ont été traitées par ordinateur.

Rappelons que les groupes de l'expérience sont: A, B, C, BA, BAA et les variables dépendantes: la facilité de poser des questions, le nombre de réponses, le nombre de réponses longues et le nombre de minutes de réponses.

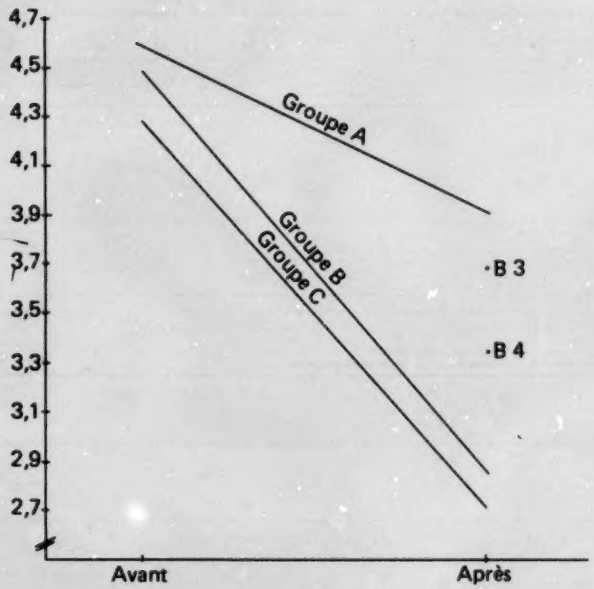
Comme l'évaluation de la première variable (facilité à poser des questions) a été effectuée par deux analystes indépendants, nous avons calculé la corrélation pearson entre les évaluations des analystes afin d'obtenir l'indice de fidélité des analyses. Les corrélations ont été calculées séparément pour chacun des trois groupes de l'expérience et pour l'ensemble des trois groupes, pour chaque item. Les résultats se trouvent dans le tableau ci-dessous et montrent les corrélations entre les analystes et les degrés de signification des corrélations pour chacun des items qui composent le test 1 (facilité à poser des questions). Les corrélations se réfèrent à chaque groupe séparément et à tous les groupes ensemble considérés comme une unité, avant et après l'expérience.

Item no	Avant la formation				Après la formation			
	Gr. A n = 11	Gr. B n = 10	Gr. C n = 10	Ensemble n = 31	Gr. A n = 11	Gr. B n = 10	Gr. C n = 10	Ensemble n = 31
1	0.58^{xxx}	0.89^{x}	0.84^{x}	0.88^{x}	0.18 (NS)	0.63^{xxx}	0.76^{xx}	0.73^{x}
2	0.83^{x}	0.82^{xx}	0.84^{x}	0.81^{x}	0.81^{x}	0.75^{xx}	0.75^{xx}	0.83^{x}
3	0.59^{xxx}	0.80^{xx}	0.86^{x}	0.73^{x}	0.48 (T)	0.93^{x}	0.47 (T)	0.85^{x}
4	0.73^{xx}	0.98^{x}	0.87^{x}	0.88^{x}	0.90^{x}	0.37 (NS)	0.83^{x}	0.78^{x}
5	0.84^{x}	0.76^{xx}	0.90^{x}	0.84^{x}	0.71^{xx}	0.52 (T)	0.89^{x}	0.72^{x}
6	0.86^{x}	0.95^{x}	0.96^{x}	0.94^{x}	0.95^{x}	0.62^{xxx}	0.52 (T)	0.74^{x}
7	0.87^{x}	0.83^{x}	0.83^{x}	0.80^{x}	0.83^{x}	0.71^{xxx}	0.65^{xxx}	0.72^{x}

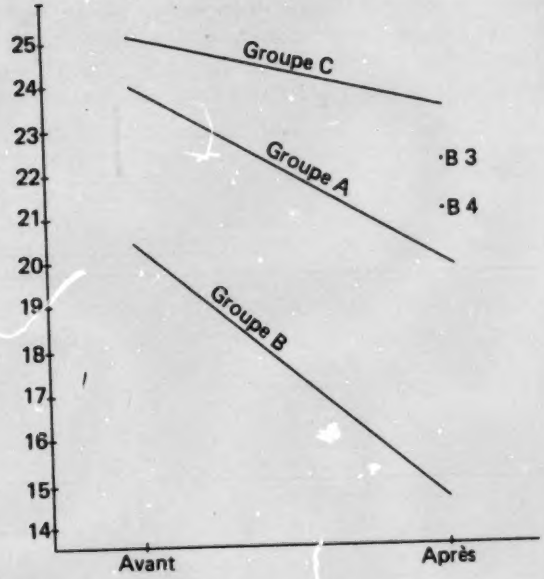
Remarques: Non-significatif = (NS)
p 0.10 = Tendance = (T)
0.001^{x}
p 0.01^{xx}
p 0.05^{xxx}

Les corrélations sont positives et significatives: aussi avons-nous pris comme note de chaque sujet testé la moyenne des évaluations des deux analystes.

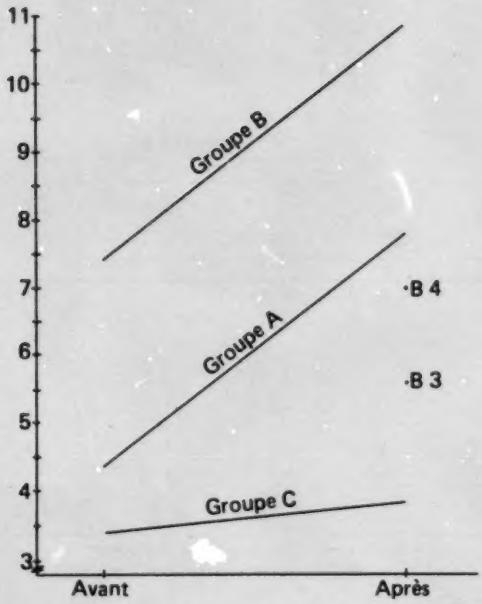
Les représentations graphiques 1–4 montrent les changements des moyennes des différents groupes, avant et après l'expérience, dans chacune des variables dépendantes analysées. Les points B3 et B4 sont les moyennes des groupes BA et BAA à la fin de l'expérience.



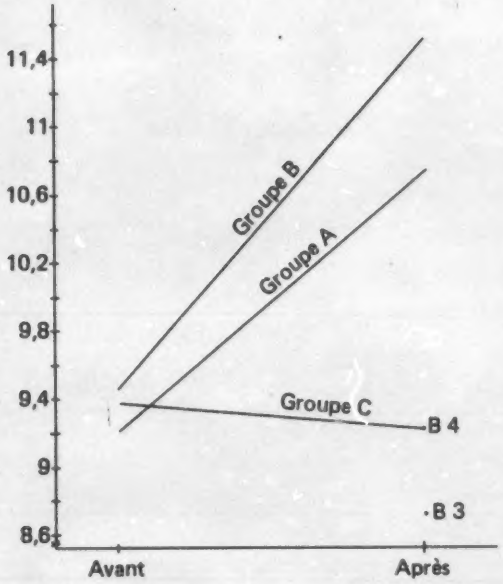
1: Moyenne des notes de l'aptitude «Facilité à poser et à enchaîner les questions», de chacun des groupes, avant et après l'expérience.



2: Moyenne des nombres de réponses reçues par chacun des groupes, avant et après l'expérience.



3: Moyenne des réponses longues reçues par chacun des groupes, avant et après l'expérience.



4: Moyenne du nombre de minutes de discussion avant et après l'expérience.

Le tableau ci-dessous montre les résultats du test t de Student administré aux échantillons dépendants, entre les moyennes au début et à la fin de l'expérience, pour chacun des groupes, sur chacune des variables dépendantes analysées au cours de l'expérience:

Variable dépendante	Groupe	Valeur de t Student	Degrés de liberté	Probabilité «two-tail»
Facilité à poser des questions	A	7.58	10	0.000
	B	5.95	9	0.000
	C	3.36	9	0.008
	BA	3.7	9	0.010
	BAA	5.7	9	0.000
Nombre de réponses	A	3.05	10	0.012
	B	4.44	9	0.002
	C	1.73	10	0.115
	BA	–1.00	9	0.343
	BAA	–0.34	9	0.739
Nombre de réponses longues	A	–5.82	10	0.000
	B	–8.17	9	0.000
	C	–1.24	10	0.242
	BA	2.33	9	0.045
	BAA	0.45	9	0.666
Nombre de minutes de discussion	A	–4.84	10	0.001
	B	–3.43	9	0.008
	C	0.42	9	0.685
	BA	1.03	9	0.332
	BAA	0.37	9	0.717

Remarques: le signe – (minus) avant la valeur de t Student indique que la moyenne avant l'expérience est plus élevée que celle après l'expérience.

Le tableau montre une baisse significative du point de vue statistique entre le début et la fin de l'expérience et une montée significative dans le nombre de réponses longues et de minutes de discussion.

Le groupe B montre un profil ressemblant. Le groupe C présente une baisse, significative entre le début et la fin de l'expérience dans la facilité à poser des questions, mais il n'y a pas de différence dans les autres variables dépendantes.

Le groupe BA montre une baisse significative $p < 05$ dans la facilité à poser des questions et le nombre de questions longues mais pas de changement significatif dans les variables nombre de réponses et les minutes de discussion. Le groupe BAA présente une baisse significative dans la variable facilité mais ne diffère pas significativement sur les moyennes des autres variables du début et de la fin de l'expérience.

Dans une troisième opération, nous avons étudié la différence entre les différents groupes par rapport à l'effet de la formation à laquelle ils ont été soumis. Dans une analyse de covariance, nous avons analysé la différence entre les différents groupes à la fin de l'expérience en éliminant l'influence (pre-testing) du niveau initial.

Trois analyses de covariance ont été effectuées sur chacune des quatre variables:

a) pour les groupes A, B, C
b) pour le groupe A et BA
c) pour le groupe A et BAA

Au cours d'une quatrième opération de statistique, nous avons analysé les résultats du test t de Student mesurant la signification statistique des différences entre moyennes non-corrélées par rapport aux moyennes des différents groupes à la fin de l'expérience sur chacune des variables dépendantes. Il est à remarquer que, dans ce cas, contrairement à l'analyse de covariance, nous ne prenons en considération ni le niveau, ni les comparaisons entre les groupes, mais seulement le niveau final.

Le but de notre cinquième opération de statistique était de comparer les moyennes de la différence entre les opérations de mesure avant et après l'expérience, pour chacun des groupes, chacune des variables dépendantes et les résultats de l'analyse de variance unidirectionnelle entre les moyennes des différences des trois groupes de l'expérience. En d'autres termes, nous avons calculé pour chaque sujet la différence entre ses notes du début et de la fin de l'expérience; la moyenne de groupe des différences nous a indiqué la moyenne des différences des sujets de ce même groupe.

La sixième et dernière opération de statistique nous a permis d'analyser les résultats du test t Student administré aux échantillons

indépendants et de comparer les différents groupes sur les quatre variables dépendantes analysées au cours de l'expérience.

Résultats, discussion et interprétation:

Remarque: lorsque nous parlons d'une hausse ou d'une baisse sans mentionner le niveau de signification, c'est qu'il s'agit d'un niveau de $p<.01$. Les niveaux de signification sont bi-directionnels dans tous les cas.

I) L'analyse des différences entre la moyenne du début et de la fin de l'expérience pour chaque groupe et par rapport à chacune des variables dépendantes (test t Student administré à des échantillons dépendants) montre que:

a) Les groupes A et B présentent une baisse dans la facilité et le nombre de questions (dans le groupe B de $p<.05$ seulement) et une hausse dans le nombre de réponses longues et de minutes de discussion. Le groupe C montre une baisse dans la moyenne de la facilité mais il n'y a pas de changement significatif dans la moyenne des autres variables dépendantes.

b) Lorsqu'on analyse le groupe B après l'emploi de la méthode du groupe A (avec élèves), on constate une baisse dans la facilité et dans le nombre de réponses longues ($p<.05$); par contre, il n'y a pas de différence entre les moyennes, avant et après l'expérience, dans les autres variables dépendantes (nombre de réponses et minutes de discussion).

c) Lorsqu'on analyse le groupe B après l'emploi de la méthode du groupe A, pour la deuxième fois, on constate une baisse dans la facilité mais pas de différence entre la moyenne du début de l'expérience et la moyenne de cette analyse, dans les autres variables dépendantes.

II) La comparaison des résultats obtenus par les différents groupes, tenant compte de la neutralisation de l'influence des niveaux initiaux à l'aide de l'analyse de covariance, montre:

a) des différences entre les trois groupes de l'expérience par rapport à chacune des variables dépendantes analysées.

b) des différences entre le groupe A et le groupe B analysé après l'emploi de la méthode A (avec élèves) par rapport à chacune des variables dépendantes, sauf dans le nombre de réponses.

c) des différences entre le groupe A et le groupe B analysé une deuxième fois après l'emploi de la méthode A, par rapport à la facilité ($p<.05$) et aux minutes de discussion, mais ni dans le nombre de réponses ni dans celui des réponses longues.

III) Lorsqu'on compare les groupes par rapport à la moyenne de la différence entre le début et la fin de l'expérience (test t Student administré aux échantillons indépendants), on constate que:

c) La moyenne du groupe B est plus basse significativement que celle du groupe C dans la facilité et le nombre de réponses et plus élevée dans le nombre de réponses longues et de minutes de discussion.

d) Lorsqu'on compare les moyennes à la fin de l'expérience, c.à.d. du groupe A avec celles du groupe B analysé après l'emploi de la méthode A, la moyenne de A est significativement plus basse dans la facilité mais ne diffère pas de celle de B dans le nombre de réponses et est plus élevée dans le nombre de réponses longues ($p<.05$) et dans les minutes de discussion.

e) Lorsqu'on compare les moyennes du groupe A avec celles du groupe B analysé une deuxième fois après l'emploi de la méthode de A, la moyenne du groupe A est significativement plus basse que celle de B dans la facilité ($p<0.5$), il n'y a pas de différence significative entre elles par rapport au nombre de réponses et au nombre de réponses longues mais elle est plus élevée que celle du groupe B dans les minutes de discussion.

Implications pour la formation des professeurs de langues vivantes:

Les résultats rapportés nous amènent à certaines réflexions concernant la formation des professeurs de langues vivantes:

Le Groupe C: Les nombreuses leçons d'observation de classes où les stagiaires voient des professeurs qui emploient autant de bonnes que de mauvaises techniques d'enseignement, les leçons d'essai données par les stagiaires dans des classes de quarante élèves, le feedback diffus et généralisé qu'ils reçoivent du professeur de la classe ou d'un conseiller pédagogique, ne semble pas présenter une formation pratique adéquate. Le stagiaire présente des leçons d'essai qui, même si elles ne couvrent pas l'heure entière, l'obligent à maîtriser cinq ou six types d'activités du premier coup et l'empêche de s'initier graduellement à la pratique de l'enseignement. Il s'agirait

plutôt, et notre recherche le prouve, d'une expérience trop subite de l'ambiance scolaire réelle, où le stagiaire est obligé d'apprendre par essai et erreur avec l'aide minime et souvent inefficace des responsables de sa formation.

Le Groupe B: Nous avons constaté une amélioration très sensible des activités pédagogiques analysées aussi longtemps que le micro-enseignement se faisait *à leurs co-stagiaires.* Les groupes A et B qui ont bénéficié du micro-enseignement, disposent à la fin de cette formation d'un certain nombre de techniques et d'aptitudes permettant une amélioration sensible des activités pédagogiques analysées. La différence entre les deux groupes est le public auquel s'est adressé leur enseignement. Les stagiaires du groupe B se sont vite rendu compte, en observant leurs collègues du groupe A, combien cette pratique était artificielle; les co-stagiaires sont les meilleurs élèves possibles, toujours prêts à aider à la réussite de leur professeur (le co-stagiaire), l'échec est rare, le feedback indulgent. D'où la décision du groupe B à passer au micro-enseignement avec élèves. C'est au cours de leur première expérience avec des groupes d'élèves (BA) que nous avons vu les notes baisser et que le groupe a eu l'impression (les stagiaires nous l'ont dit à maintes reprises) qu'il *recommençait* sa formation. Ce n'est qu'à la deuxième leçon que les notes du groupe se sont améliorées.

Le Groupe A: Les résultats obtenus par ce groupe nous permettent de conclure que la formation pratique des futurs professeurs de langues vivantes, au lieu de se passer dans une vraie classe, avec toutes les contraintes que cela suppose, devrait se faire au cours de leçons de micro-enseignement à un petit groupe d'élèves. Cette formation réduira le sentiment traumatisant de l'échec possible dans une classe de quarante élèves (expérience du Groupe C) et empêchera la dangereuse euphorie de la «réussite» des micro-leçons données à des co-stagiaires (Groupe B).

Notre expérience montre que la formation pratique des stagiaires par le micro-enseignement *avec élèves* (groupe A) permet l'acquisition d'aptitudes pédagogiques nouvelles grâce à une structure souple de travail et d'essai dans le cadre le plus proche de la réalité de la salle de classe.

Université Bar-Ilan
Ramat-Gan, Israël

Rivka Herzlich

Bibliographie

Adams, R.S. and B.J. Biddle (1970): *Realities of Teaching,* New York, Holt, Rinehart & Winston.

Biddle, B.J. and W.J. Ellena (1968): *Contemporary Research On Teacher Effectiveness,* New York, Holt, Rinehart & Winston.

Eble K.E. (1976): *The Craft of Teaching,* London, Jossey Bass.

Hough, J.B. and J.K. Duncan (1970): *Teaching: Description and Analysis,* Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Co.

McFarland, H.S.N. (1973): *Intelligent Teaching,* London, Routledge & Kegan.

Wragg, E.C. (1974): *Teaching Teaching,* London, David & Charles.